



REVISTA PRISMA SOCIAL N° 25

LA SOCIEDAD DEL APRENDIZAJE: RETOS EDUCATIVOS EN LA SOCIEDAD Y CULTURA POSMODERNA

2º TRIMESTRE, ABRIL 2019 | SECCIÓN TEMÁTICA | PP. 41-65

RECIBIDO: 3/7/2018 – ACEPTADO: 4/1/2019

ESTÉTICA FILOSÓFICA Y ALFABETIZACIÓN FOTOGRAFICA

MATERIALES DIDÁCTICOS Y ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DIDÁCTICA EN BACHILLERATO

PHILOSOPHICAL AESTHETICS AND PHOTOGRAPHIC LITERACY

TEACHING MATERIALS AND ANALYSIS OF TEACHING EXPERIENCE IN THE HIGH DEGREE DIPLOMA

VICTORIA MATEOS DE MANUEL / victoriamateos@ucm.es

FACULTAD DE FILOSOFÍA, UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, ESPAÑA



prisma
social
revista
de ciencias
sociales

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo la exposición y evaluación de los resultados de un material didáctico de alfabetización fotográfica diseñado para la asignatura troncal general de Filosofía de primero de bachillerato. El punto de partida de esta investigación ha sido el ensayo de estética filosófica de 1931 *Breve historia de la fotografía* de Walter Benjamin, en el que se expone por primera vez una tesis sobre el analfabetismo fotográfico. Se llevará a cabo una amplia descripción y una rigurosa justificación legal de la pertinencia de este material didáctico para la asignatura de Filosofía en la etapa educativa de bachillerato. Asimismo, este artículo lleva a cabo un análisis de la experiencia didáctica vivida con la aplicación de este material de alfabetización fotográfica a dos grupos de alumnado de primero de bachillerato del IES El Escorial en el mes de marzo de 2018.

PALABRAS CLAVE

Walter Benjamin; alfabetización fotográfica; estética filosófica; belleza; bachillerato.

ABSTRACT

The goal of this article is the exposition and evaluation of some teaching materials on photographic literacy, which were designed for the obligatory subject of Philosophy in the first year of the High Degree Diploma. The starting point of this research work has been Walter Benjamin's essay *A Short History of Photography*, which was first published in 1931 and presents a thesis on the problem of photographic illiteracy. In this article there is to be found a wide description and a legal justification of the adaptation of the teaching materials to the subject of Philosophy. Additionally, this article presents an analysis of the teaching experience using these didactical materials with two classes of the first year of the High Degree Diploma in El Escorial High School in March 2018.

KEYWORDS

Walter Benjamin; photographic alphabetization; philosophical Aesthetics; beauty; High School.

1. INTRODUCCIÓN

En 1931 el filósofo berlinés Walter Benjamin escribió *Breve historia de la fotografía*, un ensayo sobre el fenómeno fotográfico que publicó en la revista *Die literarische Welt* (Witte, 1990, p. 50)¹. Junto con el libro *Pintura, fotografía, cine*, escrito por el fotógrafo y pintor húngaro Moholy-Nagy en 1925, *Breve historia de la fotografía* es uno de los primeros ensayos sobre el fenómeno fotográfico: no solo explica el surgimiento y desarrollo de la fotografía desde su aparición a finales de la década de 1820 con Daguerre y Niepce hasta el período de entre-guerras, sino que lleva a cabo una primera filosofía en torno a esta expresión técnica y estética, la cual ha sido vertebradora para el desarrollo de una estética filosófica en el siglo XX sobre el fenómeno fotográfico en particular y la teoría de la imagen en general (Nitsche, 2011; véase también Nerdinger y Barja, 2011)².

Benjamin tenía una visión melancólica sobre el fenómeno fotográfico. Consideraba que entre su surgimiento en 1827 y 1931, año en que escribe su ensayo, la fotografía no había hecho más que decaer a nivel estético y expresivo. Se había producido una «pérdida de aura»³, tesis

¹ Si bien *Breve historia de la fotografía* se trató del escrito más importante sobre el fenómeno fotográfico en Benjamin, no fue su única reflexión sobre las implicaciones filosóficas del fenómeno fotográfico, teniendo este breve ensayo un particular peso en su obra por el tratamiento de las cuestiones del retrato fotográfico y el álbum de fotos familiar en el siglo XIX, y sumándose a las consideraciones sobre la «pérdida del aura» y en *La obra de arte en tiempos de su reproductibilidad técnica* (Benjamin, 1989). Estas reflexiones son fundamentales para entender fenómenos sociológicos actuales como el *selfie* o el éxito de Instagram. Sobre el retrato, además de las críticas presentes en *Breve historia de la fotografía*, este fue tematizado en *Infancia en Berlín hacia 1900*, donde Benjamin expone que la fotografía se ha convertido en un espacio de alienación al insertarse dentro de una estandarización comercial, la cual nació con el desarrollo de la *carte de visite* por el fotógrafo André Adolphe Eugène Disdéri en 1854. Para desarrollar esta cuestión, Benjamin habla de una fotografía que se tomó con un decorado de Los Alpes con su hermano Georg cuando tenía 10 años (González García, 2012; Benjamin, 1982). Asimismo, en el texto «Poesía y revolución», Benjamin comenta una fotografía de Kafka, con quien se siente muy identificado al compartir el enclaustramiento del mundo judío burgués y encontrar en la literatura una vía de escape (Witte, 1990, p. 72).

² Los orígenes de la fotografía son oscuros o, como dice Benjamin (2011, p. 7) al inicio de su ensayo, «la nebulosa cubre los inicios de la fotografía». Si bien los antecedentes de la fotografía se hallan ya en el Renacimiento con el invento de la cámara oscura, la aparición específica de la fotografía no se encuentra hasta 1827, año en que se data la primera fotografía de Joseph-Nicéphore Niepce. No obstante, siguiendo una carta que Niepce escribió a su hermano, los primeros negativos habrían conseguido desarrollarse previamente, en 1816 (Newhall, 2007, p. 54). Se considera que los inventores de la fotografía son Niepce y Daguerre porque ambos firmaron un acuerdo de sociedad en 1829. El invento se popularizó rápidamente en la década de 1840 porque Arago, quien era miembro de la Cámara de Diputados, director del Observatorio de París y secretario de la Academia de Ciencias, le compró a Daguerre el invento en 1839 (Daual, 1982, p. 37). No obstante, en paralelo al desarrollo de la técnica fotográfica de Daguerre y Niepce, existieron otros inventores de recursos fotográficos como Henry Fox Talbot, quien desarrolló el *calotipo* en 1841 (Castellanos, 1999, p. 74).

³ El concepto de *aura* es fundamental para comprender el nacimiento de la filosofía de la fotografía, ya que se trata de un caso sintomático de sociología del conocimiento. «*Aura*» nació como un término técnico para expresar la precariedad de la imagen con los iniciales recursos fotográficos y, posteriormente, emigró y fue resignificado como jerga propiamente filosófica a través de Benjamin (2011, p. 21): «el más mínimo destello de azar, de aquí y ahora, con que la realidad, por así decir, quemó de cabo a rabo su carácter de imagen».

que Benjamin corrobora con su escrito de 1936 *La obra de arte en la era de la reproducibilidad técnica* (Benjamin, 2011, pp. 32-33; Benjamin, 1989, p. 17)⁴. Con esta perspectiva pesimista, Benjamin se posicionaba contra la lectura progresista de la filosofía de la historia (Luelmo, 2007, p. 168). A mayor desarrollo técnico serían esperables mayores y mejores recursos narrativos por parte de la técnica fotográfica. Sin embargo, contradiciendo la expectativa progresista, la realidad mostraba una decadencia de las capacidades expresivas del fenómeno fotográfico en su desarrollo histórico: a medida que evolucionaba la técnica fotográfica, la imagen se empobrecía. Benjamin acaba por concluir que existe, por lo tanto, una proporcionalidad inversa entre virtuosismo técnico y capacidad estética en la evolución del fenómeno fotográfico: a mayor desarrollo técnico, menor valor artístico y capacidad expresiva más precaria en la imagen.

Cuando tras cerca de cinco años de esfuerzos Niépce y Daguerre dieron con el resultado, el Estado, aprovechando las dificultades con las que tropezaron los inventores para

⁴ El aura, en su carácter etimológico de brisa o aliento, remitió inicialmente a las veladuras de la fotografía. Estas eran un defecto técnico, aún difícil de solventar en la década de 1840 por la rudeza de los aparatos fotográficos. Sin embargo, rápidamente se convirtieron en un recurso estilístico de los retratos comerciales, una suerte de rudimentario Photoshop: los retratados pedían a los fotógrafos tomar las fotografías con un ligero desenfoque, con el fin de disimular las arrugas en el rostro (Mateos de Manuel, 2016). Asimismo, el desenfoque llegaba a expresar la presencia de fuerzas místicas o nimbos en la imagen: en 1896 el doctor Baraduc publicó *L'âme humaine, ses mouvements, ses lumières et l'iconographie de l'invisible fluide*, en que planteaba la tesis esotérica de que las veladuras fotográficas no eran defectos técnicos, sino la fijación del alma o fuerza de vida en la imagen (Didi-Huberman, 1982, p. 73). Ya en el fin de siglo, a través del trabajo de la madre del pictorialismo fotográfico Julia Margaret Cameron, el desenfoque fue elevado a categoría estética: fue denominado «efecto flou» y se utilizaba para dar a las fotografías un aspecto espectral y onírico (Newhall, 2007, p. 35), además de servir para cuestionar al sujeto de la mirada fotográfica.

«Qué es el foco: y quién tiene el derecho de decir qué foco es el foco legítimo. Mis aspiraciones son las de ennoblecer a la Fotografía y asegurarle el carácter y los usos del Gran Arte, combinando lo real y lo ideal y sin sacrificar nada de la Verdad por toda la posible devoción a la Poesía y a la Belleza.» (Cameron en Newhall, 2007: 72)

⁴ El concepto de reproducibilidad que introduce Benjamin es fundamental para comprender la estética filosófica del siglo XX. En la estética clásica, el canon primaba sobre la innovación: aquello que daba valor al artista era su capacidad para reproducir el estilo o técnica de los maestros, integrándose la técnica dentro de una tradición de sentido que serviría como nexo aglutinante de la sociedad: lo importante no era el artista, es decir, el genio creador en sentido decimonónico, sino el canon o «las normas universales a la que todo artista había de atenerse» (Tatarkiewicz, 1987, p. 65). A diferencia de este paradigma griego, Benjamin, a través de su análisis de la naciente fotografía, introduce la idea de que la reproducibilidad en el contexto de la modernidad decimonónica no funciona como símbolo social de inserción en una tradición, sino que produce un desgajamiento o distanciamiento respecto de la historia colectiva: el contacto con la obra de arte pierde su contexto (por ejemplo, la contemplación del monumento en una calle transitada) y comienza a darse en un espacio vacío, frío y abstracto (por ejemplo, el monumento contemplado en la postal fotográfica).

Esto conllevará un amplio debate a lo largo del siglo XX que llegará hasta las tesis actuales del filósofo Byung Chul Han (2016) sobre el papel de la falsificación en las sociedades contemporáneas. A través del auge de la reproducibilidad técnica, ha acabado por desaparecer la centralidad del origen en los relatos históricos. No es ya central el espacio de surgimiento, sino que el poder de la copia reside en su capacidad de variación, mutación, hibridación y combinación.

patentarlo, se apoderó del invento e hizo de él, previa indemnización, cosa pública. Se dieron así las condiciones para un desarrollo siempre más acelerado que por mucho tiempo excluyó toda mirada al pasado. De ahí que las cuestiones históricas o, si se quiere, filosóficas que suscitan el auge y la decadencia de la fotografía pasaron desapercibidas durante décadas. Y el que hoy en día estén regresando a la consciencia, se debe a una razón precisa: los estudios más recientes coinciden en el hecho sorprendente de que la edad de oro de la fotografía –la actividad de un Hill o una Cameron, un Hugo o un Nadar– se dio en su primer decenio. Y este decenio es, precisamente, el que precedió a su industrialización. (Benjamin, 2011, pp. 7-8)

Ahora bien, si la tesis sobre la progresiva pérdida de aura en el fenómeno fotográfico es la señal de identidad que caracteriza *Breve historia de la fotografía*, al final del texto aparece una suerte de imperativo pedagógico sobre las imágenes que, aunque no es desarrollado por Benjamin, sí es introducido con claridad por el autor y tiene, incluso, un cierto carácter premonitorio sobre nuestro mundo contemporáneo. Este mandato didáctico benjaminiano es el punto de partida de este trabajo de investigación e innovación educativa: una propuesta teórico-práctica que trata de hacerse cargo de cómo la estética filosófica puede llevar a cabo un proceso de alfabetización fotográfica.

«El analfabeto del futuro no será quien desconozca la escritura, sino quien desconozca la fotografía», se ha dicho. ¿Pero no es más analfabeto el fotógrafo que no sabe leer sus propias imágenes? (Benjamin, 2011, p. 15)

Esta sentencia de Benjamin pareciese tener un carácter oracular sobre nuestro mundo contemporáneo: hoy en día, a través de la presencia de una cámara fotográfica en el teléfono móvil, el grueso de la sociedad se ha convertido en (iletrada) fotógrafa. Actualmente, los seres humanos dejan constancia de los innumerables y, en la mayoría de las ocasiones, no solo intrascendentes sino, además, insustanciales momentos que componen su día a día a través de la fotografía. Además, no se limitan a fotografiar con insistencia el cotidiano, como nos muestra la popularización de fenómenos como el *selfie* o la fotografía gastronómica, esos bodegones posmodernos que tiene como protagonista el plato que uno se dispone a comer en un artificioso restaurante de moda. Frente a la popularidad del álbum fotográfico familiar en el siglo XIX, el cual se compartía con los más allegados que visitaban la casa, hoy en día se exhiben y comparten las fotografías con conocidos y desconocidos a través de aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp, plataformas de internet que funcionan como álbumes de fotografía públicos como Instagram, aplicaciones para el escarceo amoroso como Tinder o redes sociales como Facebook. Se puede hablar, por lo tanto, de una expansión mundial del fenómeno fotográfico: la humanidad vive imbuida en un universo de imágenes, el cual requiere de la conveniente alfabetización visual, tal y como han planteado ya un conjunto de estudiosos de este fenómeno desde la década de 1970 (Dworkin, 1970; Feldman, 1976; Flory, 1978; Hutton, 1978; Steiner, 2012)⁵. Sin embargo, ¿qué grado de legibilidad se tiene sobre las imágenes que se

⁵ A diferencia de estos autores que ya han trabajado desde la década de 1970 sobre alfabetización fotográfica, el carácter de novedad que aporta este estudio es su tratamiento como fenómeno propio y relevante para la comprensión de la historia y la filosofía: a través de la alfabetización fotográfica se trata no solo de entender fenómenos del mundo actual como el popular *selfie*, sino de comprender este fenómeno dentro de una tradición de sentido. Es decir, se trata de que los estudiantes puedan llegar a comprender

toman?, ¿se es capaz de leer, interpretar, traducir y comprender las propias fotografías que se toman o, por el contrario, resulta peligrosamente opaco un fenómeno que, sin embargo, se ha tornado absolutamente cotidiano y familiar?

Si se presta atención a un sector específico de la población, la adolescencia, este abismo entre popularidad de la fotografía e ilegibilidad de la técnica se hace indiscutiblemente patente y genera multitud de problemas respecto a la autoimagen o percepción de uno mismo (Preez, 2018; Valkenburg y Taylor, 2017; Leurs, 2015). Existe una brecha entre lo que los adolescentes aparentan mostrar en los *selfies* –disfrute, éxito, felicidad, belleza– y lo que de hecho ponen de relieve con su obsesión por la autofoto: una inseguridad pasmosa de los sujetos fotografiados, quienes necesitan de la constante validación del resto –elpreciado Like– para sostener su propia autoestima (Fominaya, 2017). En este sentido, resulta por ejemplo destacable la popularidad del plano picado en los *selfies*, una perspectiva que sitúa la visión del espectador de manera jerárquica sobre el fotografiado, quien denota inconscientemente una situación voluntaria de sumisión ante los espectadores anónimos. «¿Pero no es más analfabeto el fotógrafo que no sabe leer sus propias imágenes?» La pregunta de Benjamin en 1931 se torna, pues, de pasmosa actualidad ante la deriva de la técnica fotográfica en el mundo contemporáneo.

que fenómenos como el *selfie* no son solo producto de una moda efímera relativa al mundo actual, sino el resultado de una tradición de desarrollo técnico y comprensión de la subjetividad como proceso reflexivo de ensayo y ficción, cuyos síntomas o huellas pueden comenzar a hallarse en el siglo XVI con Montaigne (véase Thiebaut y Marinas, 1994). Existe, por lo tanto, un marcado carácter interdisciplinar entre ciencias y humanidades en nuestro tratamiento de la alfabetización fotográfica, lo cual es una novedad dentro de las perspectivas de alfabetización visual. Esto crea las condiciones de comprensión en el alumnado para que se inserte en una tradición de sentido y un horizonte de comprensión capaz de vincular diferentes facetas de la creación humana como son la tecnología y la filosofía.

Asimismo, en nuestro planteamiento tiene lugar la creación de una serie de materiales didácticos capaces de transformar el análisis teórico y contenido filosófico de Walter Benjamin en herramienta didáctica y estructura procedimental a partir de la cual desarrollar competencias en el alumnado, cuestión que es de una novedad indiscutible respecto a planteamientos anteriores, los cuales parten de la interdisciplinariedad de los estudios visuales y no de un ejercicio de *management* filosófico: creación de actividades y materiales de trabajo a partir de contenidos teóricos, conversión de las teorías en herramientas creativas. Es decir, siguiendo el imperativo kantiano, se transforma el carácter nominal la filosofía en modo verbal: no se trata tanto de aprender una filosofía de la fotografía, como de aprender a filosofar a partir de las imágenes.

Igualmente, respecto a perspectivas como la de Araque Molina (2017), quienes proponen como alumnado idóneo de alfabetización fotográfica solo a la «población con discapacidad intelectual», en nuestro caso no se «infantiliza» el contenido teórico y capacidad filosófica de las imágenes, considerándose que es el grueso de la población en edad formativa quienes pueden beneficiarse de este tipo de intervención estética. Con ello, se adopta en este artículo una clara posición teórica, en concordancia con la perspectiva de la cineasta e investigadora sobre el sujeto en el ensayo audiovisual Susana Barriga (2019) y frente a la posición de Phillip Lopate (2007), en el enconado y actual debate sobre la primacía o supeditación de la imagen respecto al texto: la imagen es un régimen adulto, tiene mayoría de edad epistémica y expresiva y, por tanto, hay de antemano una «potencia reflexiva en las imágenes» (Barriga, 2019, p. 21) que no ha de quedar ninguneada o sometida a las faldas de la expresión verbal.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo de investigación es el desarrollo y evaluación de unos materiales didácticos para llevar a cabo un primer proceso de alfabetización fotográfica con estudiantes de primero de bachillerato en la asignatura troncal general de Filosofía. Tales herramientas pedagógicas, acompañadas de su correspondiente justificación, la cual sigue la legalidad y normativa vigentes para la enseñanza de bachillerato, serán expuestas en la primera parte del trabajo. Asimismo, este estudio consta de una segunda parte práctica. Tales materiales de enseñanza se han aplicado en forma de unidad didáctica a dos grupos de estudiantes de primero de bachillerato del Instituto de Estudios Secundarios El Escorial bajo la dirección del excelente y comprometido profesor de filosofía Juan Carlos Almorox, quien tutorizó las prácticas docentes que han posibilitado esta investigación. En la segunda parte del trabajo, por lo tanto, se expondrá y analizará la aplicación de los materiales didácticos, con atención específica a la primera actividad llevada a cabo, ya que el análisis cualitativo del conjunto de los materiales generados por el alumnado tras esta programación de alfabetización fotográfica requeriría un nuevo y diferenciado artículo de investigación. Finalmente, esta investigación contará con unas conclusiones que resumen los resultados alcanzados y proponen nuevas líneas de investigación en el campo de la alfabetización fotográfica.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de los materiales didácticos esta investigación ha tenido como fuente fundamental las tesis sobre el fenómeno fotográfico y la selección de fotógrafos para una historia de la fotografía en el siglo XIX hasta el período de entreguerras que propone Walter Benjamin (2011) en *Breve historia de la fotografía*. Asimismo, este artículo se centra en la concepción de Benjamin de las imágenes no como meros soportes gráficos sino como imágenes-pensamiento e imágenes dialécticas (*Denkbild, dialektisches Bild*), es decir, la posibilidad de generar y transmitir pensamiento a través del espacio icónico (Weigel, 2004). Al respecto, se propondría la siguiente metáfora contemporánea para comprender qué puede significar la legibilidad de una fotografía: las imágenes funcionan como archivos ZIP (archivos comprimidos); es decir, son archivos que contienen toda la información (fáctica, potencial y efectual) en sí mismos, mas necesitan herramientas (historia cultural, metaforología, sutileza estética, tacto, etc.) para poder ser descomprimidos y hacer legible su densidad.

Asimismo, para la fundamentación del carácter innovador de estos materiales didácticos se ha recurrido a un estudio preliminar de las propuestas científicas ya realizadas en torno a la alfabetización fotográfica (Ramírez, 2013; Domínguez, 1996; Araque, Mampaso, López-Riobóo, Albert y Seoane, 2017; Goin, 2001; Cappello y Hollingsworth, 2008). La alfabetización fotográfica se trata de un campo de estudio incipiente que, además, está aún por desarrollar en el ámbito específico de la estética filosófica, innovación que es la aportación principal de esta investigación (véase nota 5).

Finalmente, para realizar una evaluación de la experiencia didáctica con estos materiales, se ha llevado a cabo un análisis de los escritos generados por el alumnado mediante la técnica del *close-reading* hermenéutico (Nünning y Nünning, 2010; Gadamer, 1990), la cual permite un acceso detallado y cualitativo, a la vez que mediado por la interpretación, de los resulta-

dos de la investigación. Esta lectura hermenéutica de los textos del alumnado, centrándonos principalmente en el primer ejercicio, nos han permitido detectar problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como tendencias sociológicas sobre las cuales desarrollar nuevos materiales didácticos de alfabetización fotográfica y depurar esta primera investigación.

4. CONTENIDO

4.1. JUSTIFICACIÓN LEGAL DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

La asignatura troncal general de Filosofía pertenece al primer curso de bachillerato en sus tres modalidades: bachillerato de ciencias, bachillerato de humanidades y ciencias sociales, y bachillerato de artes (DCG 52/2015, de 21 de mayo). Este material didáctico, siguiendo el Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y el Bachillerato, se encuadra en el bloque sexto de la asignatura de Filosofía de primero de bachillerato, titulado «La racionalidad práctica», en el cual aparecen algunos estándares de aprendizaje evaluables, contenidos y criterios de evaluación centrados en la estética filosófica.

No obstante, no existe en el Real Decreto 1105/2014 una apelación directa a la alfabetización fotográfica, por lo que ha sido necesario justificar la pertinencia de estos materiales a la legalidad vigente. A continuación, se citan los estándares de aprendizaje evaluables (EAE), contenidos (C) y criterios de evaluación (CE), tal y como estos aparecen en el Real Decreto 1105/2014, que justifican la adecuación de unos materiales didácticos de alfabetización fotográfica para la asignatura de Filosofía en primero de bachillerato.

- «EAE 9.2. Contrasta y relaciona algunas construcciones simbólicas fundamentales en el contexto de la cultura occidental, y analiza, de forma colaborativa, textos literarios, audiciones musicales y visualizaciones de obras de arte para explicar los contenidos de la unidad.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)
- «EAE 11.1. Conoce y describe algunos de los elementos fundamentales de la reflexión estética sobre el arte, analizando textos significativos de filósofos como Platón, Schelling, Hume, Kant, Nietzsche, Walter Benjamin, Gadamer, Marcuse o Adorno entre otros y aplica dichas ideas al estudio de diversas obras de arte.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)
- «EAE 12.1. Diserta de forma clara y coherente sobre el valor de las artes para transmitir ideas filosóficas.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)
- «C. El arte como instrumento de comprensión y expresión simbólica de la realidad.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)
- «C. El sentimiento, la experiencia y el juicio estético. La belleza. Creación artística y sociedad. Abstracción artística y pensamiento metafísico. El arte como justificación o como crítica de la realidad.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)
- «CE 8. Reconocer la capacidad simbólica como elemento distintivo de la especie humana.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)
- «CE10. Relacionar la creación artística con otros campos como el de la Ética, el conocimiento y la técnica.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)

- «CE11. Analizar textos en los que se comprenda el valor del arte, la literatura y la música como vehículos de transmisión del pensamiento filosófico, utilizando con precisión el vocabulario específico propio de la Estética filosófica.» (Anexo 1.10 RD 1105/2014, de 26 de diciembre)

Es decir, de manera genérica aparece en el Real Decreto la posibilidad de tomar un soporte artístico como objeto de reflexión filosófica, valorándose la interdisciplinariedad entre arte y pensamiento en el currículo de bachillerato, así como una orientación didáctica hacia la tematización de los trasvases conceptuales entre creación artística y técnica, siendo la fotografía un campo idóneo para profundizar en este aspecto. Asimismo, el juicio estético y la belleza aparecen como contenidos a tematizar, cuestión en la que se profundizará en la actividad 2 explicada en el parágrafo 4.2.2. de este artículo. Finalmente, Benjamin es un autor presente en el currículo de Filosofía de bachillerato, por lo que es pertinente apoyarse en su pensamiento para realizar unos materiales didácticos para la asignatura.

Asimismo, estos materiales didácticos no solo cumplen la legalidad relativa a la asignatura de Filosofía, sino que colaboran también con la persecución de objetivos de otras asignaturas de primero de bachillerato como «Lengua Castellana y Literatura I» (EAE 1.1.1., EAE 1.1.3., EAE 1.1.4., EAE 1.2.1, EAE 1.2.2., EAE 2.1.1., EAE 2.1.3., EAE 2.2.1. y EAE 2.2.2.) (anexo 1.12. RD 1105/2014, de 26 de diciembre), «Fundamentos del Arte I» (EAE 1.2.1.) (anexo 1.16 RD 1105/2014, de 26 de diciembre) y «Cultura Audiovisual I» (EAE 1.3.1, EAE 1.4.4., EAE 2.10.3, EAE 4.4.1) (anexo 1.5 RD 1105/2014), trabajándose la interdisciplinariedad entre materias.

Finalmente, en el artículo 2 del Real Decreto 1105/2014 se especifican las competencias a adquirir en las distintas etapas de la Enseñanza Secundaria y el Bachillerato. A efectos de tal decreto, a continuación se señalan las siete competencias del currículo y el modo en que cada una de ellas es trabajada a través de los materiales didácticos que se proponen en el parágrafo 4.2. de este artículo.

- Comunicación lingüística: se considera que las actividades propuestas colaboran especialmente a la consecución de este fin, ya que se pone especial interés en la lectura comprensiva en voz alta de fragmentos seleccionados de textos, a los cuales se recurrirá para aportar al alumnado tres nociones históricas de la belleza que les permitan analizar la estética fotográfica. Asimismo, en la medida que las ideas sobre la belleza tendrán que ser aplicadas al análisis de distintas fotografías, estos materiales ponen especial atención a la mejora de la capacidad argumentativa, descriptiva y expositiva del alumnado. Paralelamente, al tener que realizar un ejercicio por grupos en el que los alumnos se tendrán que poner de acuerdo sobre la justificación de la belleza de un objeto, cosa o persona, estos materiales didácticos fomentan la capacidad de deliberación y réplica del alumnado.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: a colación del concepto de armonía de los griegos, necesario para comprender la noción de belleza en esta etapa histórica, se puede exponer algún video didáctico de la plataforma youtube sobre la cuestión de la belleza matemática en la naturaleza a través de los fractales, la proporción aurea o la progresión de Fibonacci. Asimismo, el concepto de proporción y armonía les ayuda a comprender de manera preliminar los modos de composición fotográfica.

fica, basados en la composición matemática del espacio icónico. Finalmente, a través de la exposición de los hitos en la historia de la fotografía, el alumnado adquirirá conciencia de los progresos técnicos en este instrumento, el cual forma hoy parte de la vida cotidiana con la expansión de la telefonía móvil con cámara incorporada. A este respecto, la explicación de la noción de instantánea fotográfica resulta especialmente relevante.

- Competencia digital: las actividades propuestas permitirán al alumnado un acceso histórico y crítico a la fotografía digital. Tras las actividades propuestas, los alumnos serán capaces de describir, interpretar y evaluar las imágenes según criterios estéticos.
- Aprender a aprender: el alumnado tendrá que probar sus conocimientos sobre la belleza, siendo capaz de aplicar los conceptos aprendidos a diversas fotografías. Por ello, se considera que estos materiales didácticos hacen hincapié en que el alumnado no se limite a aprender de memoria unos contenidos, sino que adquiera unas competencias que le permitan pensar el mundo a través de la historia de la filosofía.
- Competencias sociales y cívicas: a través del aprendizaje de distintas nociones históricas de belleza y la observación de diferentes estéticas fotográficas, se espera que el alumnado adquiera no solo un conocimiento crítico de la técnica fotográfica, sino también una conciencia estética capaz de evaluar, con fuerza analítica y distancia reflexiva, los impuestos cánones de belleza de la sociedad actual. Asimismo, el alumnado desarrollará una mayor tolerancia hacia formas de belleza que no se ajusten a los estereotipos contemporáneos.
- Sentido de iniciativa: en la medida que se pedirá al alumnado que justifique su propia visión sobre la belleza atendiendo a los conceptos donados por la estética griega, moderna o contemporánea, se considera firmemente que estas actividades promueven la autonomía y creatividad del alumnado y son capaces de abrir una brecha estética en el desangelado y homogéneo espectro contemporáneo de la cultura de masas.
- Conciencia y expresiones culturales: ya que se van a estudiar valores históricos de la belleza, estos materiales didácticos sirven al alumnado para comprender la tradición estética en que se encuentran inmersos, la cual traza una línea de interpretación entre Grecia y la modernidad industrial. Asimismo, el alumnado adquirirá a través de estos materiales un sentido histórico-crítico sobre una herramienta de uso diario como es la cámara fotográfica, adquiriendo una distancia reflexiva de la actual y frenética pulsión escópica.

4.2. ACTIVIDADES PROPUESTAS

A continuación, se detallan las cinco actividades que se han llevado a cabo con el alumnado a lo largo de ocho sesiones de 45 minutos cada una. A ellas hay que añadir una lección magistral sobre historia de la fotografía, para cuya elaboración se recomienda acudir a los ya mentados monográficos sobre esta cuestión (Newhall, 2007; Daul, 1982; Castellanos, 1999).

4.2.1. Actividad 1. Evaluación inicial

El objetivo de esta primera actividad es detectar la capacidad del alumnado para hablar de las fotografías tanto en un sentido descriptivo, como también hipotético, interpretativo y valorativo.

La actividad servirá para evaluar su grado de alfabetización fotográfica, así como las tendencias sociológicas presentes de manera inconsciente en el alumnado, es decir, su imaginario y bagaje conceptual a través de los cuales acceden al mundo. Esta actividad de evaluación inicial nos sirve para un inicial estudio cualitativo psico-sociológico y para elaborar los subsiguientes materiales didácticos que, poniéndose en diálogo con las necesidades, potencias y carencias del alumnado, se orienten desde la estética hacia la ética y la filosofía política.

Se proyectarán tres fotografías de tres artistas canónicos de la historia de la fotografía según Benjamin (2011; véase también Rosenblum, 1984; Powell, 1973): *Bulevar de París de Daguerre* (1839), *Baudelaire en el sillón de Nadar* (1855) y *Pomona* de Julia Margaret Cameron (1872). Se trata de una fotografía de paisaje –la ciudad de París antes de las reformas del Barón Haussmann– y dos retratos respectivamente: uno de un varón –el escritor Charles Baudelaire, fundamental para entender la vivencia de la metrópoli en el contexto de la modernidad industrial– y otro de una mujer – un retrato alegórico de Alice Liddell, en quien se inspiró Lewis Carroll para escribir *Alicia en el país de las maravillas*–.

El procedimiento del ejercicio es el siguiente. Se proyectará cada una de las fotografías en la pared por un período de 7 minutos y, sin hacer referencia alguna al autor, tema o época de la fotografía, se pedirá al alumnado que, en base a la imagen, realicen un escrito descriptivo y valorativo de la fotografía. Pueden servir como preguntas orientativas para la realización del ejercicio las siguientes: ¿Qué ves en la imagen?, ¿qué está ocurriendo en la fotografía?, ¿puedes realizar alguna hipótesis sobre la persona o lugar que se exhibe en la fotografía?, ¿te parece una imagen bella?, ¿por qué?, ¿qué opinión estética te merece esta fotografía?

4.2.2. Actividad 2. Criterios de belleza

Se trata de proporcionar al alumnado tres lecciones magistrales sobre el concepto filosófico de belleza atendiendo a tres etapas históricas: la filosofía griega, la filosofía moderna y la filosofía contemporánea. Las lecciones magistrales se desarrollarán a partir de fuentes especializadas – textos de autores griegos, textos de Kant y textos de Baudelaire– y manuales sobre historia de la filosofía (Reale y Antiseri, 2016; Reale y Antiseri, 2017). Asimismo, se hará uso de esquemas conceptuales que se explicarán mediante la pizarra o presentaciones *power point*.

El objetivo es proponer al alumnado tres criterios históricos para evaluar la belleza. Para ello, la actividad se centra en las herramientas que proporciona la estética griega a través de Platón, Sexto Empírico y Jenofonte (Tatarkiewicz, 1976; Tatarkiewicz, 1987), la estética moderna a través de Kant (Kant, 1946; Kant, 1990) y la estética contemporánea a través de Baudelaire (Baudelaire, 2000). De manera sintética, tal y como queda expresado a través de la siguiente tabla, lo que se desea es exponer algunas ideas sobre la belleza de estos tres periodos históricos. Los contenidos están adaptados al grado de dificultad que se requiere en la etapa educativa de bachillerato. Asimismo, se trata de conseguir que estos criterios no se conviertan en meros contenidos memorísticos que el alumnado haya de aprender de manera repetitiva. Por el contrario, la intención es que estos contenidos de aprendizaje sean herramientas de análisis que permitan al alumnado evaluar las imágenes.

Tabla 1. Tres momentos históricos de la belleza

ETAPA HISTÓRICA	RASGOS DE LA BELLEZA
Grecia (s. V-IV a.C.)	<ul style="list-style-type: none"> • Bello es lo que es en sí mismo valioso y agrada a la vista y a la escucha (<i>καλός</i>). • Bello es lo que atrae con una connotación materialista y sensual, es decir, la belleza corporal (<i>pulchrum</i>). • Bello es aquello que origina un bien mo (<i>decorum</i>). • Bello es lo que está sometido o regido por una estructura, ley o norma, siendo, en consecuencia, armonioso (<i>Χανών</i>). • Bello es el equilibrio entre espíritu y cuerpo, decir, aquello que sigue el refrán <i>mens sana corpore sano</i>. • Bello es aquello que cumple el objetivo final para el que ha sido construido existiendo una concordancia entre forma y contenido y propósito.
Modernidad (Kant, s. XVIII)	<ul style="list-style-type: none"> • Bello es lo que agrada produciendo una "complacencia desinteresada". • La belleza es una cualidad relacionada con la forma, no con el concepto del objeto. • Lo bello tiene "pretensión de universalidad" (espera que a los demás espectadores también les parezca bello). • La contemplación de lo bello tiene lugar desde una sensación de calma o sosiego; es una experiencia serena, contemplación tranquila. • Lo bello es lo opuesto a lo sublime (experiencia de admiración, respeto, convulsión que nos hace sentir impotentes y pequeños).
Contemporaneidad (Baudelaire, s. XIX)	<ul style="list-style-type: none"> • La belleza no es un rasgo natural, sino una superación de la naturaleza depravada. • La belleza es una construcción social, artificial. • La belleza va ligada al deseo, no a la "complacencia desinteresada" en sentido kantiano, sino que la belleza ha de "subyugar el corazón". • El espectador lleva a cabo una idealización del objeto bello. • Hay una estructura "heteropatriarcal" de la belleza: el varón es el sujeto de la experiencia estética, mientras que la mujer es el objeto bello.

Fuente: elaboración propia

4.2.3. Actividad 3. Trabajo en grupo 1

El objetivo de esta actividad es aplicar los conceptos de belleza aprendidos a un caso de estudio para comprobar el grado de comprensión de los mismos. También se perseguirá el desarrollo de la creatividad, la fuerza retórica, la imaginación y la capacidad de deliberación para ponerse de acuerdo en un ejemplo.

Se dividirá a la clase en grupos de cuatro o cinco estudiantes y se pedirá a cada grupo que se ponga de acuerdo en elegir un objeto, persona o paisaje que consideren bello por antonomasia. A continuación, se pedirá a cada grupo que lleve a cabo un elogio de la belleza de tal paisaje, persona o cosa como si quien escribiese fuese un griego antiguo, un kantiano o un baudelaireano. Se proporcionarán treinta minutos a los distintos grupos para llevar a cabo el escrito y, a continuación, se leerán en alto las redacciones, pidiéndose al resto de grupos su opinión fundamentada sobre el escrito.

4.2.4. Actividad 4. Trabajo en grupo 2

En este segundo ejercicio en grupo, una vez comprobado que el alumnado ha comprendido correctamente los criterios de la belleza en Kant, en Baudelaire y en Grecia, se pedirá que apliquen tales criterios no ya a un tema elegido, sino a varias fotografías. Se trata de que lleven a cabo una descripción y una evaluación estética de las imágenes. Asimismo, el objetivo es que realicen un visionado de obras de arte canónicas en la historia de la fotografía, de manera que puedan introducir de manera incipiente e intuitiva las estéticas fotográficas contemporáneas en el marco de una tradición de sentido.

Nuevamente se dividirá al alumnado en grupos de cuatro o cinco personas y a cada grupo se le otorgará un paquete con una selección de cinco fotografías distintas. Las fotografías pueden entregarse en un soporte de papel plastificado DIN-A4 o, por el contrario, facilitarse por medio de alguna plataforma de internet, de manera que el alumnado pueda visualizarlas desde el móvil. Por ejemplo, se puede crear una cuenta en Instagram para llevar a cabo este ejercicio y considerar la creación de esa página como parte de la tarea, pudiendo insertarse los comentarios estéticos al trasluz de la estética griega, kantiana o baudelaireana como comentarios sobre las fotografías de usuarios de esta plataforma social. A continuación, se facilita una lista orientativa de fotografías para una clase de treinta alumnos (seis grupos de cinco personas), la cual es producto de una cuidada selección histórica de fotografía en base a los criterios benjaminianos de *Breve historia de la fotografía* y las consideraciones de Newhall sobre fotografía en la modernidad industrial.

Tabla 2. Grupos de fotografías para la actividad 4

GRUPO	FOTOGRAFÍAS
1	<ul style="list-style-type: none"> • Margaret Bourke-White (1936), "Portada del primer número de la revista <i>Life</i>" • Erich Mendelsohn (h. 1924), "Edificio del Equitable Trust Nueva York" • Julia Margaret Cameron (1864), "Annie" • Adolf de Meyer (h. 1924), "Dinarzade, Revista Vogue" • Karl Blossfeldt (1928), "Dipsacus Laciniatus"
2	<ul style="list-style-type: none"> • Eugène Atget (1924), "Esquina de la Rue de Seine y Rue de l'Echaudé, Distrito 6º, París" • Alexander Rodchenko (1932), "Morning exercises, student campus in Lefortovo" • Alfred Stieglitz (1889), "Paula o los rayos de sol, Berlín" • Edward Weston (1920), "Alcachofa partida por el medio" • Paul Strand (1922), "La doble Akeley, Nueva York"
3	<ul style="list-style-type: none"> • Lewis Hine (1909), "Pequeña hilandera en una fábrica de Augusta, Georgia" • David Octavius Hill/ Robert Adamson (h. 1845), "Lady Eastlake" • Étienne Carjat (h. 1862), "Retrato de Charles Baudelaire" • W. Eugene Smith (1951), "Spanish Village" • Joseph Koudelka (1966), "Moravia"
4	<ul style="list-style-type: none"> • Charles Sheeler (1927), "Fábrica Ford, Detroit" • Man Ray (1936), "Observatory Time-The Lovers, Revista Harper's Bazaar" • André-Adolphe-Eugène Disdéri (h. 1860), "Retrato de una bailarina (tarjeta de visita)" • Joseph Koudelka (1966), "Eslovaquia" • Henri Cartier-Bresson (1933), "Sevilla"
5	<ul style="list-style-type: none"> • Lewis Hine (1931), "Construction Workers, Empire State Building, NY" • Edward Steichen (1935), "Black, Revista Vogue" • Cecil Beaton (1948), "Audrey Hepburn" • Matthew Brady (1862), "Batalla de Antietam" • Edgar Degas (1895-96), "Bailarina (brazo estirado)"
6	<ul style="list-style-type: none"> • Albert Renger-Patzsch (1927), "Altos hornos, Herrenwick (Alemania)" • Julia Margaret Cameron (1868), "The Echo" • Alexander Rodchenko (1934), "Driver" • Félix Tournachon Nadar (1855), "Sarah Bernhardt" • Jacob August Riis (1888), "Casa de una ropavejera italiana"

Fuente: elaboración propia

4.2.5. Actividad 5. Examen

Finalmente, se llevará a cabo una actividad de evaluación a través de un examen presencial de 45 minutos que servirá para analizar el grado de conocimientos y habilidades del alumnado adquiridos tras la consecución de los materiales didácticos. El examen constará de diferentes tipos de ejercicios que permitan evaluar distintos aspectos de los conocimientos adquiridos: memorización, capacidad de explicación, capacidad de síntesis y reformulación, descripción, análisis y valoración de fotografías.

A continuación, se enuncian los ejercicios que componen el examen:

- Ejercicio de memorización y comprensión: Se pedirá al alumnado explicar dos rasgos de la belleza en Baudelaire/ Kant o la estética griega.
- Ejercicio de análisis fotográfico 1: se expondrá un *selfie* de un personaje de actualidad (p. ej. Paula Echevarría o Cristiano Ronaldo) y se pedirá al alumnado dar una respuesta razonada y justificada acerca de si Kant consideraría que la susodicha fotografía es bella.
- Ejercicio de análisis fotográfico 2: se expondrá una fotografía publicitaria de un objeto (p. ej. una zapatilla Nike o un balón de fútbol) y se pedirá al alumnado una respuesta razonada y justificada acerca de si los griegos considerarían bello tal objeto.
- Ejercicio de análisis fotográfico 3: se mostrará una fotografía de un *selfie* extremo y se preguntará al alumnado si Kant consideraría esta imagen perteneciente a la experiencia estética de lo bello o de lo sublime, teniendo en cuenta el concepto de «complacencia desinteresada» y la noción de lo sublime dinámico.
- Ejercicio de síntesis: partiendo de alguno de los fragmentos de Platón, Sexto Empírico, Jenofonte, Kant, Benjamin o Baudelaire leídos en clase, se pedirá al alumnado que reformule con sus propias palabras la tesis principal del texto.
- Ejercicio de análisis fotográfico 3: se expondrá una fotografía de la actividad 1 o de la actividad 4 y se pedirá al alumnado llevar a cabo una descripción de la fotografía y una valoración razonada sobre la belleza de la fotografía aludiendo a la estética griega, a Kant y/o a Baudelaire.

4.3. ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Estos materiales didácticos se aplicaron durante ocho sesiones en el mes de marzo de 2018 con dos grupos de primero de bachillerato (60 estudiantes) de las modalidades de Ciencias y Ciencias Sociales y Humanidades del Instituto de Estudios Secundarios El Escorial. De la muestra extraída de las actividades 1, 3 y 5, y siguiendo la metodología del *close-reading* hermenéutico, pueden extraerse conclusiones de diferente tipo. Con el objetivo de ilustrarlas se reseñarán de manera anónima fragmentos de algunos de los escritos del alumnado.

En primer lugar, son de reseñar algunas cuestiones generales de nivel lingüístico. Las faltas de ortografía, principalmente las referentes a la puntuación de las palabras llanas, agudas y esdrújulas, son comunes en los ejercicios. Asimismo, existen dificultades para distinguir el uso de la coma y el punto en las oraciones, existiendo algunos errores, inexactitudes o incoherencias en la composición de las frases, las cuales dificultan la lectura de los textos. Respecto al nivel

lingüístico de los escritos, hay que destacar la confusión entre lengua hablada y escrita, existiendo una secuenciación de las palabras sobre el papel que responde más a la improvisación del uso oral de la lengua, que a la estructuración necesaria para llevar a cabo un escrito de carácter formal.

La imagen muestra una ciudad, en blanco y negro, con edificios viejos, y un poco descuidados, pero no ruinosos. La avenida es ancha, y tiene arboles a ambos lados. A primera vista, me da la sensación de ser un lugar ruidoso, y demasiado cálido por la necesidad de los arboles, el calor que desprende el asfalto, y que de las chimeneas no sale humo. no es un lugar donde me gustaría estar. aunque, parece que no hay coches, y el ruido, no sería un problema, sigue habiendo edificios altos y muy juntos, que me produce una sensación de agobio.

La imagen muestra un hombre [sic] en primer plano, de mediana edad, parece que esta absorto en sus pensamiento, Esta tranquilo, las sombras del fondo, dan una sensación de gran profundidad, y por algún motivo, siento que va en un tren, pegado a la ventanilla. Su actitud de calma, y buena ropa dan la sensación de que es un hombre culto.

A nivel técnico, se observa una lectura de la historia fotográfica a partir de técnicas actuales muy popularizadas; en concreto, los filtros de Instagram y otros soportes tecnológicos. A un alto porcentaje del alumnado (20 escritos) le llamó la atención el color sepia de la fotografía «Pomona» de Julia Margaret Cameron, considerando que tal tono de la imagen respondía a un retoque posterior y no al proceso primigenio de revelado de los negativos.

Valoración descriptiva

Se puede apreciar a una mujer con pose meramente tranquila y algo inexpresiva (quizá para posar en un cuadro). También podemos apreciar hojas con las que podríamos pensar/ deducir que la imagen (o cuadro) está sacada en un jardín o un bosque.

Parece una joven de entre 20 o 30 años con el pelo largo y pálida)

Me aventuraría a sacar varias teorías de la imagen:

- 1. Está sacada de un cuadro y editada con un filtro de color sepia*
- 2. En caso contrario, es una foto antigua pero no mas que las anteriores basándonos en su color y el estilo de ropa que lleva (tampoco se mucho, podría ser errónea mi valoración)*

Los ejemplos expuestos son, además, excepciones en el modo de composición mayoritario de la redacción. Predominan los escritos escuetos, de carácter meramente descriptivo, donde no aparecen valoraciones o hipótesis sobre las imágenes. Un alto porcentaje del alumnado (cerca del 80%) se limitó en la actividad de evaluación inicial a constatar los objetos que aparecían en las fotografías y las posiciones espaciales en las que estos se situaban. También daban cuenta de la descripción de poses y la expresión de posibles sentimientos a través de los rasgos faciales de los personajes. Existe, en este sentido, una falta de vocabulario y recursos narrativos, imaginativos e interpretativos en el alumnado a la hora de abordar las imágenes y, sobre todo, faltan las preguntas. El alumnado se limita a corroborar lo fáctico de la imagen, pero no cuestiona lo acontecido en las fotografías. Es decir, los estudiantes no piensan que las fotografías remitan a un nivel simbólico que vaya más allá de la constatación de los objetos. En cierto modo, podría decirse que existe una falta de curiosidad por la realidad: el alumnado se limita a la constata-

ción de la misma en un sentido positivista. Es decir, se trata de una interpretación de la realidad fuertemente mediada por la facticidad, sin apenas fuerza imaginativa: las lecturas se basan en lo descriptivo y tangible, desapareciendo el carácter alegórico y simbólico de la narrativa visual.

1) En esta imagen podemos observar una fotografía de una ciudad. Si observamos con claridad, distinguimos entre la el edificio blanco en la parte inferior derecha de la imagen que parece como un primer plano y el resto de edificios, y la especie de avenida que queda al fondo de este, aparecen como un 2º plano.

2) En esta fotografía podemos observar como un hombre que está sentado en una especie de silla o sofá, posa de forma tranquila y pensativa. Sobre su cuello posa su mano izquierda y así desde mi punto de vista parece sentirse cómo en esa situación.

3) En esta imagen se puede observar una mujer joven, vestida completamente de blanco, con cara de sorprendida, de triste, con los ojos fijos a la cámara, con un brazo en forma de taza, y que se encuentra rodeada de arbustos.

Una posible hipótesis que explique este fenómeno es que este «apego por lo real» puede deberse a un miedo a errar; por ello, el alumnado trata de evitar toda aproximación especulativa. El alumnado en primero de bachillerato está ya acostumbrado a que existan respuestas correctas e incorrectas, soluciones verdaderas y falsas a los problemas planteados, por lo que resulta bastante difícil abrir un plano hermenéutico en que lo que tenga prioridad, sobre la respuesta o clausura del interrogante, sea la perplejidad, el asombro y la pregunta. El alumnado se ciñe a la confirmación de los objetos que ve en la imagen: no hay interpretación o valoración en la mayoría de los escritos iniciales. En este sentido, se considera que los criterios de evaluación aportados por las tres nociones históricas de la belleza han servido a los alumnos para contar con mayor capacidad discursiva respecto a las imágenes y tener recursos evaluativos para llevar a cabo una interpretación del espacio icónico y, así, poder escapar de la descripción plana y la aseveración escueta «Me gusta» o «No me gusta», tal y como pudo comprobarse en la evaluación final de esta unidad didáctica.

Sin embargo, cuando se da una interpretación de las imágenes que excede la mera constatación o la enumeración de los objetos, hay una perspectiva que se repite en los escritos: la consideración socio-económica del lugar o personaje observado. Se suele presentar una visión dicotómica y antagónica de la realidad que la divide en clase precarias y clases pudientes. El rasgo principal que determina la realidad es su pertenencia a un estrato social rico o pobre, no existiendo, por ejemplo, una consideración sobre las clases medias. Esta valoración socio-económica llama la atención dentro del perfil económico de este instituto, el cual es un centro rural al que acude una población, en general, de nivel económico medio-alto. A nivel especulativo, podría considerarse que hay en el alumnado del instituto un influjo (no reflexivo) de la precarización de las relaciones laborales tras los años de crisis económica en España. El alumnado tiene un fuerte sentido, amén de polarizado, de conciencia de clase, a pesar de que la interpretación socioeconómica de las imágenes en el ejercicio inicial sea errónea o este principalmente fundamentada en sus propios prejuicios: la fotografía de París es anterior a las reformas de Haussmann, Baudelaire solía relacionarse con el –así denominado en la época– *lumpen* parisino, y Cameron solía vestir y disfrazar para sus fotos alegóricas no solo a amigos de clase pudiente, sino también a sirvientes. El alumnado considera, por lo tanto, que

la principal característica que determina la realidad es la cuestión material o económica, con los consecuentes estereotipos asociados: la clase pudiente es intelectual, limpia y culta frente a la clase obrera que trabaja y es iletrada y descuidada.

Imagen 1:

Se ve una ciudad de la época [sic] de la revolución industrial ya que se ve una gran aglomeración de pisos, tiene que ser una zona con un poder adquisitivo elevado puesto que se ven árboles y un paseo de tierra entre los árboles, esto demuestra que el barrio tiene algo de poder adquisitivo ya que en zonas de bajo capital solo se veían calles estrechas con muchos edificios en malas condiciones y con un menor cuidado de las vías públicas. Ciertas zonas de la imagen no se ven bien por causa de las manchas más oscuras típicas de fotos antiguas.

Imagen 2:

Es un hombre que rondará los cuarenta años reclinado en una butaca bien decorada, en la mano parece sostener un bolígrafo, esto me hace pensar que sea alguien de una familia acomodada, que necesite del uso de bolígrafo en su trabajo, lo que significa que no es de la clase obrera, además está bien aseado (afitado [sic] y buen corte de pelo) lleva ropas buenas y lo que parece ser un pañuelo en el cuello.

Ella, va vestida con una blusa blanca, y va bien peinada, por lo que opino que pertenecía a una clase alta.

Si nos fijamos bien podemos deducir que es una dama de una clase social alta, es decir, una noble, puesto que lleva un vestido de un color blanco los cuales no eran muy baratos, y porque en las manos sostiene un pañuelo.

Fotografía en blanco y negro con vordes [sic] oscuros y vertical. Que retrata a una persona acomodada, sentada en una silla de cabecera, y con un aire [?] pensativo. Motivos por los cuales este retrato emula a una persona con privilegios [sic], culta y pensadora. La imagen parece estar dedicada.

La imagen es un retrato de una mujer joven. Debido a sus vestimentas, la fotografía parece ser del siglo XIX. Al pertenecer a este siglo, la mujer probablemente provenía de una familia con alto poder social y económico. La fotografía está planeada y la mujer está posando. Tiene una expresión seria y su pose parece algo forzada.

No solo predomina en el alumnado una visión dicotómica respecto a las clases sociales, sino también en relación a los sistemas sexo-género, tal y como se pudo contemplar en la actividad de evaluación inicial. La fotografía de Nadar, que tiene como protagonista a Baudelaire, se suele interpretar como el retrato de un personaje intelectual, investigador o científico. Esta lectura se suele basar en el gesto que tiene Baudelaire, quien aparece con la mano apoyada en el rostro, expresión que no es entendida como el gesto característico de la melancolía –nacido con el grabado de Durero–, sino como momento pensativo del protagonista. Por el contrario, de la protagonista de la fotografía de Cameron se destaca el vestuario, el gesto triste y el que sea una mujer soltera en edad de casarse, pues no lleva anillo y su ropa transmite la idea de ser un traje de boda. De Baudelaire se destaca su posible oficio y características intelectuales, mientras que de Alice Liddell los alumnos tienden a resaltar su aspecto físico, su situación personal y su interpretado contexto familiar. Él piensa, mientras que ella se limita a posar. El hombre es un intelectual, la mujer es una modelo. Él es sujeto de la imagen, mientras que ella es objeto

de la fotografía. Al respecto, resulta llamativa una excepción que se adjunta en el último de los subsiguientes ejemplos, en el cual un alumno considera que la imagen de Cameron responde a una suerte de reivindicación poético-feminista en que la protagonista es interpretada mitológicamente como una virgen que deja de ser dócil.

Imágen [sic] 3

Es una mujer en una jardín, al rededor de su cabeza se ven partes de un árbol, hojas y tallos; lleva un vestido de telas finas por los pliegues que se le crean, el vestido tiene bordados patrones florales, la mujer tiene una mano en la cadera, y otra en media flexión a la misma altura, lo que puede significar que la foto sea un retrato, no lleva joyas de ningún tipo, ni anillo, esto significa que no está comprometida, si miramos desde una perspectiva de la época, puede pertenecer a una familia que busca emparejar a su hija, desde un punto de vista actual, es una foto de gran calidad pensada bien y bien emplazada.

2) En esta imagen observamos a un hombre de entre 40 y 50 años con un aspecto pensativo con la mirada a otra parte, esta serio y parece que piensa en algo importante. Por su forma de actuar en la foto, yo diría que es filósofo o científico, una persona importante, un descubridor. Esta sentado en una silla con un brazo apoyado en ella y el otro acariciando el cuello.

3) En esta imagen observo a una mujer de entre 20 y 30 años, esta de pie o sentada, mirada al frente con los brazos sobre la cintura. Tiene ropaje antiguo, de otra década. De una época clásica. Parece que tiene una familia con buenos recursos económicos. Tiene una mirada perdida, desafiante, cansada... no sabría definirlo. Esta seria y me transmite compasión, decepción y misterio por saber porqué tiene esa mirada tan ausente.

2ª imagen

Se trata de un retrato de un señor, parece que tiene dinero o importancia por la forma de vestir elegante y la mirada de superioridad que tiene. Esta sentado en una silla muy cuidada y de cuero lo que demuestra su importancia o dinero. Esta el hombre bebiendo alguna bebida y la esta sosteniendo con la mano, no se le observa muy feliz sino preocupado por algo que esta ocurriendo en ese momento.

3ª imagen

Se trata de una mujer elegante con un vestido que parece ser caro, la mujer tiene un rostro serio mirando al frente sin mostrar ningún sentimiento.

En el fondo de la imagen se observa que esta sentada en una silla un poco extraña y extravagante.

La mujer esta posando debido a su colocación de los brazos y manos agarrando su cintura y la otra apoyada en su pierna.

Imagen n°2

Esta es un retrato, de un caballero de avanzada edad que reposa con la comodida [sic] de su asiento, pensando sobre posibles preocupaciones de su vida, [...]

Tercera Imagen

Esta es una mujer, de igual manera un retrato con tonos vintage, calidos [sic] entre colores de la gama de los amarillos con detalles en blanco y negro, pero ves una mujer posando seria, seguro hijo de familias importantes por la vestimenta que lleva o po [sic] lo menos aparenta ser de la epoca [sic] colonial, entre los arbustos y arboles por las hojas de fondo y con notoria seriedad en su rostro.

Foto 2.

Imagen tomada a una persona que desprender poder, serenidad pero a la vez disciplina y seriedad. Se muestra descansando en una silla, con ánimo pasado y pocas ganas de afrontar la vida. La vestimenta de completo color negro también transmite tristeza y la falta de objetos en la sala que se encuentra da lugar a un pensamiento sobrio y aburrido.

Foto 3.

Imagen que deja ver un mujer un tanto espiritual, con características típicas de la virgen. Igualmente con un símbolo de poder y respeto hacia su persona. Prendas que parecen traídas [sic] de un paraíso [sic] divino. Quizás con una intención reivindicadora de la figura de la mujer hacia una mayor valoración con esa seriedad del rostro.

Respecto a la temporalidad de las fotografías, han sido escasos los alumnos que han situado las imágenes en el siglo XIX o comienzos del siglo XX, por lo que, considerando este resultado, los procesos de alfabetización visual habrían de pasar no solo por un trabajo iconológico sino también de educación en la temporalidad. Existe una referencia temporal que se repite en los escritos: la referencia a lo antiguo. Es decir, el alumnado no ubica las fotografías en un segmento temporal concreto, sino que las asocia a una suerte de pasado intemporal que forma parte de nuestra tradición pero no responde a un contexto sociocultural preciso. Se hace uso de la expresión «antigüedad» o «antiguo» en un sentido genérico o amplio para referirse a aquello que ya no existe, mas no necesariamente lo antiguo se ubica en la cultura clásica. Es decir, hay una ausencia de sentido temporal preciso en los escritos: el pasado es una suerte de totalidad compacta sin distinciones específicas. Asimismo, lo moderno no refiere al siglo XIX –sentido que se encuentra en la lectura de Benjamin (2014) sobre Baudelaire–, sino a la actualidad, a lo presente. Igualmente, se observa una desconexión absoluta entre pasado y presente: lo actual no es una herencia de lo anteriormente ocurrido, sino que existe una brecha intransitable entre el mundo actual y lo que el mundo ha sido. De ahí la necesidad de seguir ahondado en la creación de un programa de alfabetización fotográfica que integre la noción gadameriana de tradición de sentido.

En contraste con las otras dos fotografías, esta aporta un poco más de viveza, aunque el color no es muy brillante. deduzco que es un retrato antiguo, el cual combina las sombras con la luz, apuntada por la mujer.

Esta fotografía refleja una calle de una ciudad, con sus casas, árboles, etc. Se puede ver muy bien que es una imagen antigua, las casas no son modernas, los edificios son antiguos. No se pueden ver ni coches ni personas. Es una fotografía en blanco y negro, otro punto a favor de ser antigua.

En esta imagen de color sepia se ve a una niña sentada y posando con mucha seriedad con atuendos de color claro. Por el color de la foto podría ser una fotografía antigua.

5. CONCLUSIONES

Estos materiales han supuesto una traducción práctica y transversal de las premisas teóricas de Walter Benjamin sobre la filosofía de la fotografía. No obstante, se ha traspasado la frontera teórica planteada por Benjamin, desarrollándose una perspectiva holística en esta experiencia de alfabetización fotográfica, la cual recurre también a otros autores fundamentales de la historia de la filosofía. Con ello, estos materiales aportan al alumnado una primera visión integral del campo de la estética y una mirada específica sobre el campo de la filosofía de la fotografía adecuada para los contenidos y capacidades requeridos en el bachillerato.

Si bien se trata de una primera experiencia en el campo de la alfabetización fotográfica, se considera que estos materiales didácticos tienen un alto interés para la docencia de Filosofía en primero de bachillerato, tanto por su carácter innovador como por el cuidado en la selección de los materiales textuales e icónicos usados. Este material didáctico lleva a cabo un ejercicio de traducción entre imágenes y conceptos, dándole una aplicación práctica a un campo como el de la estética, el cual puede resultar etéreo o abstracto en exceso en este nivel formativo. Con estos materiales se ha conseguido convertido el planteamiento de Benjamin en una eficaz herramienta de trabajo, pasando de una filosofía de la fotografía a una suerte de primera aproximación a lo que un filosofar al trasluz de las imágenes puede significar.

Además, el material didáctico se ajusta a la perfección a la legislación vigente de la asignatura de Filosofía en primero de bachillerato, tal y como se ha justificado en este artículo, por lo que este material aún a creatividad e innovación con rigor legal, constituyéndose, por ello, como una soporte pedagógico o herramienta de utilidad para los docentes en el tramo de enseñanza de bachillerato.

Igualmente, tal y como se destaca en el desarrollo del análisis de la experiencia didáctica, se observa que este material didáctico ha tenido un resultado muy positivo en el alumnado, aportándole herramientas para abordar la experiencia estética en general y el fenómeno fotográfico en particular. Tras la realización de las actividades, el alumnado era capaz de describir con cierto detalle una fotografía, planteando sus implicaciones ideológicas; hacer uso de tres diferentes criterios de belleza a la hora de analizar las imágenes, ampliando con ello su horizonte de miras estético y desterrando prejuicios estéticos propios de la cultura de masas; y analizar imágenes del presente –como el *selfie*– desde parámetros estético-históricos, adquiriendo una distancia crítica y reflexiva respecto a su propio uso y, quizá, abuso del autorretrato fotográfico.

Con ello, se comprueba que resultan fundamentales las herramientas de la crítica cultural y la noción gadameriana de inserción en una tradición de sentido para que la población adolescente pueda adquirir mayor autonomía y madurez en el ejercicio y visualización fotográfica en un peligroso contexto como el contemporáneo de hipervisibilidad, plena apertura, exposición online y espectacularización de la vida cotidiana (véase Baudrillard, 2000). Es necesario que no solo se produzca una mayoría de edad en la legibilidad textual del alumnado (nivel escritor y lector), sino también en la legibilidad iconográfica (capacidad simbólica y hermenéutica para comprender y crear el espacio visual).

Por todos estos motivos, se considera que esta investigación va encaminada a dar los primeros pasos hacia un material más amplio sobre alfabetización fotográfica desde la perspectiva filosófica, el cual se espera poder desarrollar, experimentar y analizar en futuras experiencias didácticas.

Al respecto, habría que plantearse el diseño de tres herramientas didácticas adicionales de cara a futuros programas. En primer lugar, un material de trabajo que permitiese hablar de forma esquemática y ordenada de una imagen. Se ha considerado que un posible lugar para comenzar a trabajar este futuro material didáctico es la distinción entre *studium* y *punctum* que realiza Roland Barthes (2009), la cual puede ayudar al alumnado a matizar no ya la interpretación sino la previa descripción de una imagen. El *studium* se refiere al contexto histórico en que se produce la imagen, mientras que el *punctum* hace referencia a algún detalle de la imagen que capta nuestra atención y, por ello, «nos punza», activando el imaginario del espectador y el campo hermenéutico. Asimismo, también cabría recurrir a la distinción entre campo iconográfico y campo iconológico de Panofsky (1992). En segundo lugar, convendría diseñar una nueva actividad que permitiese al alumnado comprender con mayor claridad el concepto kantiano de «complacencia desinteresada», cuestión que, a la vista de los exámenes, no ha sido comunicada con la claridad suficiente: en la experiencia de la belleza como «pretensión de universalidad» no se trata de que todos encuentren de facto bello el objeto, sino de que potencialmente cualquier espectador pudiese considerarlo bello. Finalmente, sería interesante poner en práctica una actividad que permitiese al alumnado comprender la diferencia entre la belleza de la representación visual y, por tanto, de la mirada, y la belleza del objeto, poniendo, por ejemplo, en comparación alguna fotografía sobre la condición humana del fotorreportero Sebastião Salgado y otra comercial de una famosa modelo en una revista de comunicación de masas.

6. REFERENCIAS

- Araque Molina, J. M/ Mampaso Desbrow, J./ López-Riobóo Moreno, E./ Albert García, M. / Seoane Ruiz, A. (2017). Alfabetización visual: diseño de una intervención para la educación en valores en población con discapacidad intelectual. En *12 Miradas. Perspectivas actuales en educación, arte y sociedad* (pp. 83-100). Madrid: Editorial Universitas S.A.
- Barriga Rodríguez, S. (2018). *Poéticas de lo incumplido: el sujeto del ensayo audiovisual* [tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida, notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- Baudelaire, C. (2000). El pintor de la vida moderna. En *Baudelaire. Obras completas* (pp. 1100-1257). Madrid: Espasa.
- Baudrillard, J. (2000). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.
- Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Madrid: Alfaguara.
- Benjamin, W. (1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 15-58). Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, W. (2011). *Breve historia de la fotografía*. Madrid: Casimiro.
- Benjamin, W. (2014). *Baudelaire*. Madrid: Abada Editores.
- Castellanos, P. (1999). *Diccionario histórico de la fotografía*. Madrid: Istmo.
- Cappello, M./ Hollingsworth, S. (2008). Literacy Inquiry and Pedagogy through a Photographic Lens. *Language Arts*, 85 (6), pp. 442-449.
- Dauval, J. (1982). *La photographie. Histoire d'un art*. París: Editions d'Art Albert Skira.
- Debat, M. (2009). *L'impossible image: photographie-danse-choreographie*. Paris: La Lettre Volée.
- Didi-Huberman, G. (1982). *Invention de l'hysterie. Charcot et l'iconographie photographique de la Salpêtrière*. París: Éditions Macula.
- Domínguez Toscano, P. M. (1996). Hacia una alfabetización audiovisual. El trasfondo de la imagen. *Comunicar* (6), pp. 123-128.
- Dworkin, M. S. (1970). Toward an Image Curriculum: Some Questions and Cautions. *Journal of Aesthetic Education*, 4(2), 129-132.
- España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, n° 106, pp. 17158 a 17247.
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, n° 295, pp. 97858 a 97921.
- España. Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, n° 3, pp. 169-546.
- Feldman, E. B. (1976). Visual Literacy. *Journal of Aesthetic Education*, pp. 195-200.

- Flory, J. (1978). Visual Literacy: A Vital Skill in the Process of Rethorical Criticism. En *Annual Conference of the Southern Speech Communication Association* (pp. 73-90). Atlanta.
- Fominaya, C. (9 agosto, 2017). *El drama que esconden los adolescentes obsesionados por los selfies en las redes sociales* [Artículo electrónico]. Recuperado de http://www.abc.es/familia/educacion/abci-drama-esconden-adolescentes-obsesionados-selfies-redes-sociales-201708081959_noticia.html.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Siebeck.
- Goin, P. (2001). Visual Literacy. *Geographical Review*, 91(1/2), pp. 363-369.
- González García, J. M. (2012). Los ángeles de Franz Kafka en Walter Benjamin. En *La sociología como una de las bellas artes. La influencia de la literatura y las artes en el pensamiento sociológico* (pp. 79-128). Barcelona: Anthropos.
- Han, Byung-Chul (2016). *Shanzhai. El arte de la falsificación y la deconstrucción en chino*. Buenos Aires: Caja Negra Editores.
- Kant, I. (1946). *Lo bello y lo sublime*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Kant, I. (1990). *Crítica del juicio*. Madrid: Espasa Calpe.
- Leurs, K. (2015). Selfies and hypertextual selves on social networking sites. En *Digital Passages: Migrant Youth 2.0.: Diaspora, Gender and Youth Cultural Intersections* (pp. 173-214). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lopate, P. (2007). A la búsqueda del centauro: el cine-ensayo. En Weinrichter, A. (ed.), *La forma que piensa. Tentativas en torno al cine-ensayo*. Pamplona: Gobierno de Navarra/ Museo Reina Sofía, pp. 66-89.
- Luelmo Jareño, J. (2007). La historia al trasluz: Walter Benjamin y el concepto de imagen dialéctica. *Escritura e imagen*, 3, pp. 163-176.
- Madrid. Decreto del Consejo de Gobierno 52/2015, de 21 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Bachillerato, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 27 de junio de 2008, pp. 263-357.
- Mateos de Manuel (3 abril, 2016). Julia Margaret Cameron: la soberbia de estar fuera de foco [artículo online en plataforma cultural]. *Plataforma cultural La Grieta*. Recuperado de <http://lagrietaonline.com/julia-margaret-cameron-la-soberbia-de-estar-fuera-de-foco/> (última consulta 14.3.2019).
- Nerdinger, W./ Barja, J. (ed.) (2011). *Walter Benjamin: Eine Reflexion in Bildern*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Newhall, B. (2007). *Historia de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Nitsche, J. (2011). *Walter Benjamins Gebrauch der Fotografie*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Nünning, V./ Nünning, A. (2010). *Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Panofsky, E. (1972). *Estudios sobre iconología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Powell, T. (1973). *Victorian Photographs of famous men and fair women by Julia Margaret Cameron. With Introductions by Virginia Woolf and Roger Fry*. Boston: The Hogarth Press.
- Preez, A. De (2018). Oversharing in the time of *selfies*: an aesthetics of disappearance? En *Connecting Families?: Information and Communication Technologies, generations and the life course* (pp. 81-96). Bristol: Policy Press at the University of Bristol.
- Ramírez Alvarado, M. M. (2013). Aprendiendo a mirar. Imagen fotográfica y alfabetización audiovisual. *Prisma Social: revista de ciencias sociales* (11), pp. 383-398.
- Reale, G./ Antiseri, D. (2016). *Historia del pensamiento filosófico y científico. II. Del Humanismo a Kant*. Barcelona: Herder.
- Reale, G./ Antiseri, D. (2017). *Historia del pensamiento filosófico y científico. I. Antigüedad y Edad Media*. Barcelona: Herder.
- Rosenblum, N. (1984). *A world history of photography*. Nueva York: Abbeville Press.
- Sontag, S. (2006). *Sobre la fotografía*. México: Ediciones Santillana.
- Steiner, M. (2012). Comprender las imágenes: Entre las formas simbólicas y los procesos culturales. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. *Ensayos*, (39), pp. 71-85.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *Historia de seis ideas. Arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Tatarkiewicz, W. (1987). *Historia de la Estética I. La Estética Antigua*. Madrid: Akal.
- Thiebaut, C./ Marinas, J. M. (1994). *Estudio preliminar. En Montaigne, M. Diario de viaje a Italia*. Madrid: Colección Debate, pp. 5-47.
- Valkenburg, P. M./ Taylor Piotrowski, T. (2017). Social media. En *Plugged In: How Media Attract and Affect Youth* (pp. 218-243). Yale: Yale University Press.
- Weigel, S. (2015). *Gramatologie der Bilder*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Witte, B. (1990). *Walter Benjamin. Una biografía*. Barcelona: Gedisa.